

Politikdidaktik als Fachleiterdidaktik: Rezeption und Verwendung politikdidaktischen Wissens in der Ausbildung von Referendaren

Weißeno, Georg

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Weißeno, G. (1993). Politikdidaktik als Fachleiterdidaktik: Rezeption und Verwendung politikdidaktischen Wissens in der Ausbildung von Referendaren. *Gegenwartskunde : Zeitschrift für Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und Bildung*, 42(2), 191-201. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-74731-2>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Politikdidaktik als Fachleiterdidaktik: Rezeption und Verwendung politikdidaktischen Wissens in der Ausbildung von Referendaren

Georg Weißenö

1. Problemstellung

Von Fachleitern erwarten Hochschuldidaktiker meist, daß sie die Entwicklungen politikdidaktischer Diskussionen verfolgen und die Angebote der Theoriebildung aufgreifen und umsetzen. Doch was geschieht *tatsächlich* im Fachseminar und in den Stundenbesprechungen unter Ausschluß der Öffentlichkeit? Nach welchen Kriterien werden Politikstunden wirklich beurteilt? Welche Konzepte, Theorien, Theoriefragmente usw. sehen sie als wichtig und hilfreich für die praktische Arbeit an? Wie weit ist ihr Vorgehen „wissenschaftlich“ geleitet? etc. Solche Fragen finden bisher wenig Beachtung in der Fachöffentlichkeit, die sich stattdessen eher mit Mutmaßungen über das Handeln von Fachleitern beschäftigt. Angesichts häufiger Defizitanzeigen über den Erfolg des Politikunterrichts ergibt sich indessen die Notwendigkeit, dieses Feld empirisch und systematisch aus fachdidaktischer Perspektive zu untersuchen.

Die folgenden Ergebnisse einer *Befragung* von vier Fachleitern¹, die alle ein akademisches Fachstudium und ein Referendariat in Sozialwissenschaften hinter sich haben, illustrieren einige Aspekte des Verhältnisses von fachdidaktischem Wissen und Berufswissen² von Fachleitern. Aus einer Befragung von Politiklehrern, die noch am ehesten Annäherungspunkte über das Umfeld der hier Befragten liefern könnte, ist hierzu bisher folgendes bekannt: „Fachdidaktische Theorie scheint (...) nur in einem eingeschränkt erkennbaren Maße die Unterrichtsvorbereitung und -durchführung zu beeinflussen“³. Gleichwohl sagen die Autoren dieser Studie über die Motivstruktur der befragten Lehrer nichts, weil eine ihrer Prämissen lautet, daß didaktische Theorie an die Praxis vermittelt werden soll (*top-down-modell*)⁴. Insofern gibt es zwar erste empirische Hinweise darauf, daß fachdidaktisches Wissen nach den Angaben von Lehrern in der Praxis kaum beachtet wird. Indessen ist weiterhin ungeklärt, warum und in welchem Ausmaß fachdidaktische Theorieabstinenz feststellbar ist.

Der folgende Beitrag, der individuelle *Alltagstheorien von Fachleitern*⁵ untersucht, wird auf der Grundlage überraschender Ergebnisse einige vermeint-

liche Gewißheiten überkommener Annahmen der Politikdidaktik als einer ‚Wissenschaft von der Praxis für die Praxis‘ relativieren müssen. Wenn man den vorläufigen Ergebnissen dieser explorativen Studie folgen kann, muß das traditionelle Verständnis, das „die Diskontinuität der Problemlagen von Wissenschafts- und Praxissystemen sowie die Unterschiedlichkeit und Komplexität der Wissenslagen innerhalb dieser Systeme“⁶ ignoriert, überarbeitet werden. Dabei können der weit verbreiteten Selbstdeutung der Politikdidaktik und ihrer häufig unterschwelligen Verschmelzungsvision harte Realitätskonfrontationen nicht erspart bleiben: *Praxis* ist offenbar keine angewandte Wissenschaft und die *Verwissenschaftlichung* von Unterricht trotz zahlreicher Versuche⁷ nicht recht vorangekommen, da sich Praktiker als *resistent* gegenüber den Ansprüchen der Theorie erweisen.

2. Curriculare Ziele der Ausbildung

Der Auftrag des nordrhein-westfälischen *Gesetzgebers* für die Fachleiter lautet folgendermaßen: Das Ziel der Ausbildung ist eine „theoretische und schulpraktische wissenschaftlich fundierte Ausbildung an Studienseminaren“ (§ 6 der Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Zweiten Staatsprüfung⁸). Weiter heißt es in § 8: „In den Fachseminaren werden Gegenstände der Unterrichtspraxis vornehmlich unter fachdidaktischen Gesichtspunkten behandelt. Die Inhalte des Hauptseminars und der Fachseminare sind eng aufeinander zu beziehen“. Neben dieser Bestimmung der Wissenschaftsorientierung und der Betonung fachdidaktischer Gesichtspunkte findet sich in § 6 noch eine allgemeinpädagogische Umschreibung der Ausbildungsbereiche:

„Die Ausbildung umfaßt insbesondere die Bereiche

- des Unterrichts in seinem didaktischen und fachwissenschaftlichen Verständnis sowie der Erprobung und Förderung der Fähigkeit des Lehramtsanwärters, zu unterrichten, zu beraten und zu beurteilen,
- des pädagogischen Verständnisses von Erziehung und Bildung,
- der Psychologie des Lernens und der Entwicklung des Schülers,
- der gesellschaftlichen und sozialen Rahmenbedingungen von Unterricht und Erziehung und
- der Institution Schule einschließlich ihrer rechtlichen Grundlagen.“

Als weitere inhaltliche Anhaltspunkte für fachdidaktische Ausbildungsziele sind in § 17 noch Kriterien für das Gutachten über die Zweite Staatsarbeit zu nennen. Das Gutachten bewertet „den Grad selbständiger Leistung, den sachlichen Gehalt, Planung, Methodenbeherrschung, Aufbau, Gedankenführung“.

Bei der Betrachtung dieses *Anforderungskatalogs* fallen drei Gesichtspunkte auf: 1.) Es finden sich in der Zielformulierung zahlreiche Begriffe aus der Er-

ziehungswissenschaft wie Bildung, Erziehung, Psychologie des Lernens etc. 2.) Das fachwissenschaftliche Verständnis und die fachdidaktischen Gesichtspunkte werden erwähnt. 3.) Unterricht ist eher im Sinne allgemeindidaktischer Vorstellungen (etwa von Klafki oder Schulz) zu betrachten nach sachlichem Gehalt, Planung, Methoden etc. Insgesamt steht die Ausbildung unter dem *Anspruch der wissenschaftlichen Fundierung*; die Fachleiter sind auch zur Rezeption und Anwendung fachdidaktischer Theorie verpflichtet (top-down-modell). So allgemein die curricularen Ziele im Verordnungstext auch formuliert sind, so eindeutig ist doch die vorgeschriebene Orientierung der Ausbildung an den jeweiligen wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen. Insofern besteht hier eine Übereinstimmung zwischen dem traditionellen Verständnis des Verhältnisses von Fachdidaktik und Praxis sowie den Vorgaben des Gesetzgebers.

Aus der Verwendungsforschung ist allerdings bekannt, daß sich „die politisch-administrative Verwendung erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Wissens nach Maßstäben praktisch-politischer Handlungs- und Entscheidungsrationalität, nicht nach Maßstäben wissenschaftlicher Begründungsrationalität“⁹ richtet. Insofern müssen die 1980 entstandenen Verordnungsformulierungen mit der heutigen Schulaufsichts- und Ausbilderpraxis nicht mehr in den genannten Punkten übereinstimmen. Vielmehr dürfte das gelten, was den jeweils aktuellen Filter alltagstheoretischer Orientierungen übersteht. Deshalb läßt sich aus der Rekonstruktion des Verordnungstextes kaum ableiten, wie der administrative Einfluß auf die Transformation der Anforderungen in die Ausbilderwirklichkeit tatsächlich aussieht. Erst durch empirische Erhebungen läßt sich feststellen, welche Ziele in der Praxis verfolgt und wie sie legitimiert werden. Zur Schließung dieser und anderer Forschungslücken will die folgende Rekonstruktion von Fachleiteraussagen beitragen.

3. Transformation politikdidaktischer Theorie in Professionswissen

Der folgende Interviewausschnitt beschäftigt sich mit dem Stellenwert politikdidaktischer Ansätze, die lange Jahre die konzeptionelle und programmatische Diskussion sowie die professionspolitische Auseinandersetzung geprägt haben. Die folgenden Aussagen stimmen in der Tendenz mit den Aussagen der anderen Fachleiter überein.

I: Für Dich hat offenbar die Auseinandersetzung mit Giesecke viel für Deinen Unterricht gebracht. Machst Du das auch mit den Referendaren? Liest Du mit denen Giesecke?

C: Also die alten Schinken lese ich nicht. Ich bin ganz froh, wenn Referendare sie nun heranziehen oder sie lesen. Gebe sie ihnen auch an. Wenn, dann würde ich also höchstens mal einen kleinen Ausschnitt aus diesem oder jenem Chaos entnehmen. Aber ich lese sie nicht

mehr, es bringt nicht soviel. Also das sieht nach viel aus, 2 Jahre Ausbildungszeit, aber letzten Endes, weil sehr viel an konkreter Unterrichtsbewältigung im Mittelpunkt des Seminars steht, ist mir da nicht genug Zeit. Also jetzt da diese ganze Literatur, ob das nun Giesecke oder Hilligen ist. Irgendwo haben die alle im Hinblick auf ihre Fruchtbarkeit mir auch was gebracht und irgendwo habe ich auch diese Didaktiker im Hinterkopf, aber sie bringen mir im Augenblick nicht so viel.

I: Und wie bildest Du bei den Referendaren jetzt bewußt das Wissen über Umgang mit Konflikten im Politikunterricht heraus?

C: Ja, indem ich also jetzt mit Ihnen konkreten Unterricht plane und dann sage, wenn Du diesen Baustein jetzt hier hineinsetzt, meinerwegen Du kannst Asylpolitik machen nach Gegenwartskunde, Du kannst Asylpolitik machen nach dem, wie ich es mal gemacht habe, Du kannst Asylpolitik machen nach ganz anderen 3. 4. oder 5. Möglichkeit. Und solche Möglichkeiten werden dann im Fachseminar diskutiert und über die Diskussion, über die diskursive Auseinandersetzung, Argumentation kommt es dann zu ganz bestimmten Entscheidungen. Das kann auch von den Referendaren zu Entscheidungen kommen, die im Widerspruch zu dem stehen, was ich mir vorstelle. Also ich bin da nicht eng, nur es muß begründet sein, es muß didaktisch begründet sein. Die Kriterien müssen offengelegt werden.

I: Bei den Referendaren geschieht das nicht in der Weise, daß sie sich theoretisch mit Konflikt Didaktik auseinandersetzen, sondern durch das Arbeiten an dem Beispiel wird gleichsam induktiv das notwendige Wissen herausgebildet oder angelernt, was Du jetzt persönlich aus Deiner Kenntnis der Literatur hast.

C: Ja, kompetent wird über Tun ... Also das, was ich auch im Unterricht mache, wird auch im Fachseminar gemacht. Kompetent über aktives, schöpferisches Tun und argumentative Auseinandersetzung erworben.

Fachleiter C liest „die alten Schinken“ nicht mehr, ist aber „froh, wenn Referendare sie lesen“. Allenfalls „Ausschnitte“ werden im Fachseminar gelesen, weil „es nicht so viel bringt“. Der Fachleiter hat aber „diese Didaktiker (irgendwo) im Hinterkopf“. Stattdessen steht „konkrete Unterrichtsbewältigung im Mittelpunkt des Seminars“. Dies geschieht, indem man „konkreten Unterricht plant“ mit „Bausteinen“ verschiedenster Provenienz (aus Fachzeitschriften, eigenen Reihen etc.). Über die Auswahl aus diesen „Möglichkeiten“ wird im Fachseminar „in diskursiver Auseinandersetzung“ entschieden. Dabei müssen die „Kriterien“ für die eigene Entscheidung „offengelegt werden“. „Kompetent wird (man) über Tun“ und Diskussion im Fachseminar, weniger über die Rezeption politikdidaktischer Theorien.

Für die Interpretation dieser Aussagen ist zunächst einmal festzuhalten, daß eine Addition von wissenschaftlichem Wissen und praktischen Erfahrungen ebenso wenig diagnostizierbar ist wie eine direkte Anwendung politikdidaktischen Theoriewissens (top-down-modell). Vielmehr gilt, daß die Fachleiter *vorgefundene Handlungsmuster* in Form von Unterrichtsmodellen aus Zeitschriften oder eigenen Reihenkonzeptionen aufgreifen und mit den Referendaren reflektieren. Dieses Herausgreifen von „Bausteinen“ erscheint zunächst zufällig, da das einzige Kriterium, das für die Entscheidung über die unterrichtliche Verwendung maßgeblich ist, die gemeinsame Auseinandersetzung im Fachseminar unter Anleitung des Fachleiters zu sein scheint. Unterricht

wird nicht unter Berücksichtigung fachdidaktischer Theorien, sondern auf der Basis subjektiver Theorien in der Sprache der Referendare und des Fachleiters diskutiert. Referendare und Fachleiter *entwerfen sich* auf Grund unterschiedlicher Lektüren *ein Bild von Politikunterricht*, das Handlungsmöglichkeiten festlegt und über das man sich im Seminar austauscht.

Diesen Prozeß des Austauschs kann man auch als *Aushandeln individueller Deutungen* kennzeichnen. Wissenschaftliche Bezüge und wissenschaftliche Rationalität werden dabei nicht explizit als Beurteilungsgrundlage herangezogen. Jeder Teilnehmer erläutert und reflektiert vielmehr entlang seines Bildes von Politikunterricht die Grammatik seines unterrichtlichen Tuns (*Professionswissen*); dadurch sollen die erforderlichen Kompetenzen als Politiklehrer erworben werden. Im Tun lernt der Referendar herauszufinden, welche professionelle politikdidaktische Überzeugung bzw. welches politikdidaktische Bild paßt. Der Fachleiter kann in diese Situationsdeutungen der Referendare auf Grund seiner umfänglicheren Lektüre immer wieder neue politikdidaktische oder berufstypische Konstrukte zur Anregung und Vertiefung einbringen. Theoretische Konzepte sind „dann nichts anderes als neue Konstruktsysteme, die (...) eine neue Deutung der Situation ermöglichen und andere Handlungsmöglichkeiten eröffnen“¹⁰. Die „Didaktiker im Hinterkopf“ stellen deshalb durchaus notwendige Bezugspunkte zu wissenschaftlichem Wissen her, garantieren aber keineswegs, daß von den Referendaren und zukünftigen Lehrern ein überzeugender politischer Unterricht erteilt wird¹¹. Allerdings sind sie Bestandteile des professionellen Handelns in der Ausbildungssituation und können in die „argumentative Auseinandersetzung“ als Referenzsystem eingebracht werden.

Dadurch, daß die Ausbildung im Fachseminar „die konkrete Unterrichtsbevältigung in den Mittelpunkt“ stellt, wird die Ausbildung mit der Situation in therapeutischen Beratungsgesprächen (wie z. B. in der Sozialarbeit) vergleichbar. Die in der Ausbildungsordnung noch geforderte Wissenschaftsorientierung oder Anwendung wissenschaftlichen Wissens tritt in den Hintergrund und wird ersetzt durch die *Beratung des Laien durch den Professionellen*. Dabei wird der Ausbildungsprozeß „nicht als kausale Lehr-Lernsituation angesehen, sondern zielt auf einen fallbezogenen Abgleich von wissenschaftlichem und alltäglichem Wissen“¹². Die Struktur dieses Prozesses bringt es mit sich, daß wissenschaftliches Wissen nur in dem Maße eingebracht werden kann, wie es von den Teilnehmern aus dem (Selbst-)Studium verfügbar ist. Den Wissensständen des Fachleiters und seiner Vermittlungskompetenz kommt deshalb entscheidende Bedeutung zu. In unserem Falle bedeutet dies: Da die Aneignung theoretischen politikdidaktischen Wissens nicht mehr explizit von den Referendaren gefordert wird, ist ein interessierter Referendar auf das Selbststudium der Fachdidaktik angewiesen. Von den Fachleitern werden den Referendaren nur noch professionsrelevante Problemdeutungen angeboten¹³, die

zwar sicherlich stark reflexiver Natur sind und aus wissenschaftlicher und praxisbezogener Reflexion entstanden sind, indessen nicht mit wissenschaftlichen Deutungen übereinstimmen müssen.

Aus politikdidaktischer Perspektive ist resümierend festzuhalten, daß theoretische Diskussionen nicht mehr selbstverständlich Teil der Ausbildung sind, daß das *praxeologisch-reflexive Wissen* über Unterrichtsreihen wichtiger ist als die theoretische Klärung, daß es entscheidend von der fachdidaktischen Kompetenz und den Vermittlungsfähigkeiten des Fachleiters abhängt, wieviel theoretisches Wissen überhaupt in die Ausbildung transferiert wird. Bedenklich ist, daß die *Rezeption fachdidaktischer Theorie von untergeordneter Bedeutung* ist, so daß bei den Referendaren kaum Transformationsprozesse stattfinden können. Denn: „Rezeption ist stets Transformation: Transformation als Übersetzung in das eigene Begriffssystem, in die eigene subjektive Theorie, und Transformation als Einfügung in den eigenen normativen Bezugsrahmen, auf dessen Hintergrund Wissensbestände ausgewählt, bewertet, abgewehrt oder rezipiert werden.“¹⁴

Die Folge solcher *Theorieabstinenz* ist indessen weniger die Reduzierung von Didaktik auf Methodik, wie es noch Breit/Harms vermuteten¹⁵, sondern eher ein Zurückdrängen bzw. eine Abwehr wissenschaftlich-fachdidaktischer Reflexionen. Wenn die fachdidaktischen Reflexionen im Fachseminar nur unter den Ansprüchen des Professionswissens stehen, sind sie oft anders als wissenschaftliche. Hier wäre ein intensiverer Austausch zwischen wissenschaftlichem Wissen und Professionswissen wünschenswert, um der sich ausbreitenden theoretischen Unbekümmertheit entgegenzuwirken. *Fachleiter* und Lehrer werden auf Dauer nicht umhinkommen, sich wieder intensiver mit dem Referenzsystem Politikdidaktik zu beschäftigen, da auch sie immer mehr an die Grenzen professioneller Reflexionen stoßen. Ähnliches gilt auch für *Hochschuldidaktiker*, die sich intensiver mit dem Professionswissen auseinandersetzen müssen. Eine Politikdidaktik ohne normativen Überschuß, die das Bedürfnis nach praktischer Glaubwürdigkeit nicht dethematisiert, ist hier gefordert.

4. Der geringe Grad der politikdidaktischen Fundierung des Professionswissens

Neben die Politikdidaktik treten im Professionswissen zugleich Kenntnisse aus der Erziehungswissenschaft und der Psychologie. Dies wird deutlich, wenn man die *Beurteilungskriterien der Fachleiter* näher untersucht. Außerdem gilt, daß das, was prüfungs- und vor allem notenrelevant ist, von den Referendaren sicher besonders aufmerksam verfolgt und transformiert wird. Folgende Inter-

viewauszüge sollen den Stellenwert des fachdidaktischen Referenzsystems im Feld sonstiger Wissensformen genauer erfassen.

I: In den Unterrichtshospitationen werden für die Referendare ja auch die Beurteilungskriterien des Fachleiters sichtbar. Können Sie vielleicht einmal einige Beurteilungskriterien nennen, auf die Sie besonderen Wert legen als Fachleiter?

B: Ich möchte vorausschicken, daß diese Kriterien sich wieder insbesondere auf das beziehen, was in der Ausbildung vermittelbar ist. Es sind instrumentelle Fähigkeiten, Entscheidungsfähigkeiten. Das Problem besteht aber darin, daß ein wesentlicher Teil des Erfolges eines Lehrers in seiner Persönlichkeitsstruktur liegt. Das kann man erkennen, aber es ist sehr schwierig, Referendaren diese Kriterien zu operationalisieren, überhaupt sichtbar zu machen. Und es wird erst recht schwierig zu sagen, das wären Kriterien für ihre Beurteilung. Ich nenne jetzt aber einige Kriterien aus dem äußeren Bereich, die auch, denke ich, mehr oder weniger einsichtig für die Referendare sind. Beispielsweise fachliche Richtigkeit, soweit das vom Gegenstand her überhaupt möglich ist. Ein weiteres Kriterium ist Akzeptanz der Schüler, Erzeugung einer lernfördernden Situation. Es muß ein positiv gesetztes Klima erzeugt werden. Der Lehrer muß in der Lage sein, die einzelnen Schüler angemessen in sein Unterrichtskonzept hineinzuziehen und jetzt ist wichtig, nicht ein Konzept ablaufen zu lassen, sondern einen offenen Raum zu erzeugen, in dem die Schüler selbst sich etwas erarbeiten können. Also Hilfe zur Selbsthilfe ist eigentlich auch hier eine Formel, die man verwenden kann. Danach beurteile ich vorrangig die Qualität einer Stunde.

Die Kriterien der Beurteilung von Fachleiter B orientieren sich an der „Persönlichkeitsstruktur“ eines Lehrers, an seinen „instrumentellen Fähigkeiten, Entscheidungsfähigkeiten“. Diesen eher ‚geheimen‘, da schwer vermittelbaren Kriterien fügt er „Kriterien aus dem äußeren Bereich“ hinzu wie „fachliche Richtigkeit“, „Akzeptanz der Schüler“, „Erzeugung einer lernfördernden Situation“, „ein positiv gesetztes Klima“. Dabei sind Schüler in das „Unterrichtskonzept hineinzuziehen“, indem man einen „offenen Raum“ erzeugt.

Typisch für diese Reaktion — wie auch die der anderen Befragten — ist, daß bei der Beurteilung fachdidaktische Kriterien marginal sind. Obgleich politikdidaktische Fragestellungen im Fachseminar diskutiert werden, haben die dabei erarbeiteten Kriterien kaum Bedeutung für die *Notenfindung*. Zwar wird noch die „fachliche Richtigkeit“ erwähnt, doch im Vordergrund steht das Bild von der *Persönlichkeit des Referendars*. Hierbei orientiert man sich an professionstypischen Vorstellungen: Zum bewertbaren Lehrerverhalten zählt der offene Umgang mit den Schülern sowie ein positives Klima. Sicherlich sind dies Kriterien, die für einen demokratischen Politikunterricht unverzichtbar sind. Indessen können sie auch für einen demokratischen Mathematik- oder Deutschunterricht gelten, da die Rückkopplung an inhaltliche Dimensionen des Politikunterrichts — wie z.B. die Beachtung der politischen Argumentationsmuster der Schüler — fehlt. Im Bewußtsein des Fachleiters ist die handlungsrelevante Frage des menschlichen Umgangs mit Schülern wichtiger als die Qualifizierung für politischen Unterricht mit klarem fachlichen Profil.

Die partielle Aufmerksamkeit für Politikdidaktik ist vielleicht erklärbar durch *Abkürzungsstrategien im Fachleiterhandeln*: Eingebunden in die allge-meindidaktischen Anforderungen der Ausbildungsordnung und der fachfrem-den Schulaufsicht bewältigt der Fachleiter die Dialektik von Entscheidung und Begründung mit dem Rückgriff auf jene Kriterien, die erfahrungsgemäß zu-mindest teilweise auch der Fachleiter im zweiten Fach und der meist fach-fremde Hauptseminarleiter anwenden könnten. Überdies dürfte ebenso mit dem betroffenen Referendar noch am ehesten die Verständigung über das Kommunikationsverhalten möglich sein, das sich über die quantitative Erfas-sung der Redeanteile, über die Anzahl der Lehrer-Nachfragen, über die An-zahl von Arbeitsformen o.ä. leicht beschreiben und bewerten läßt. Solche Be-wertungen sagen indessen noch nicht viel über die Qualität der geführten poli-tischen Diskussionen, die beispielsweise aus politikdidaktischer Perspektive ein wichtiges Kriterium darstellen könnte, aus. Denn ein Austausch darüber, was im Unterricht an politischer Erkenntnis bei den Schülern gelaufen ist, ist naturgemäß schwieriger legitimiert zu führen¹⁶.

Fachleiter haben wie Hauptseminarleiter dominant die Identitätsbildung für Erzieher, weniger für Politiklehrer im Blick. Da sich der Referendar auf Grund der beruflichen Hierarchie und der Motivhierarchie nach dem (Vor-) Bild des Fachleiters entwickeln muß, ist er gezwungen, das Begründungswis-sen des Fachleiters, das in der nachträglichen Bedeutungszuschreibung und Bewertung von Handlungen deutlich wird, in den Stundenbesprechungen zu übernehmen. Die politikdidaktische Fundierung des zu erwerbenden Berufs-wissens durch die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen ist da-bei eher nebensächlich, denn er muß das *Professionswissen des Fachleiters ha-bitualisieren* und routiniert anwenden, um erfolgreich zu sein. Das ist jene „Hilfe zur Selbsthilfe“, auf die Fachleiter B beim Training „instrumenteller Fähigkeiten, Entscheidungsfähigkeiten“ achtet. „Professionswissen erwirbt man allererst auf dem Wege des berufsförmigen Vollzugs dieser Tätigkeiten im Sinne der Routinisierung und Habitualisierung, d.h. durch Eintritt in eine kol-lektiv gültig gemachte Praxis. Genau hier liegen die Grenzen möglichen Wis-senstransfers.“¹⁷

Fachleiter D reflektiert über seine Beurteilungskriterien für Unterricht fol-gendermaßen:

D: Nein, ich habe schon einen Kriterienkatalog, aber der betrifft die drei Bereiche Unter-richtsplanung, Unterrichtsdurchführung, Lehrerverhalten. Und innerhalb dieser drei Berei-che ist er noch mal differenziert, aber das sind die normalen Differenzierungen. Also was Planungsfähigkeit angeht, habe ich das ja schon vorhin gesagt, worauf ich bei einer Planung Wert lege: Bedingungsanalyse, Sachanalyse, didaktisch-methodische Analyse. Und darauf achte ich dann auch bei der Planung selber, nach diesem differenzierten Raster gehe ich die einzelne Unterrichtsplanung durch und beurteile sie. Wenn die Bedingungsanalyse fehlt, ist das also mangelhaft, was die Bedingungsanalyse angeht, und so setzt sich dann die Note für die Planung zusammen. Bei der Durchführung achte ich auf konsequente Strukturierung,

achte ich darauf, inwieweit er Fragen und Impulse formuliert, inwiefern er Lernerfolge erreicht, inwiefern er, sagen wir mal, Schülerantworten aufnimmt; und das sage ich ihm dann auch bei jedem Beratungsgespräch. D.h. die Kriterien der Beurteilung sind auch Besprechungskriterien bei dem anschließenden Beratungsgespräch.

Fachleiter D gibt in seiner Selbstreflexion an, daß sich seine Kriterien orientieren an „Unterrichtsplanung, Unterrichtsdurchführung, Lehrerverhalten“. Bei der Planung legt er Wert auf „Bedingungsanalyse, Sachanalyse, didaktisch-methodische Analyse“, die in allen Teilen im Plan des Referendars abgearbeitet sein müssen und bewertet werden. Bei der Durchführung achtet er auf „konsequente Strukturierung“, auf die Formulierung der „Fragen und Impulse“, auf die „Lernerfolge“, auf die Aufnahme von „Schülerantworten“. Auf das Lehrerverhalten geht er in diesem Interviewausschnitt nicht ein; es ist eng mit seinen Kriterien für die Durchführung verwoben.

Die genannten Kriterien sind wiederum angelehnt an *Modelle der allgemeinen Didaktik* und entsprechen insofern der Ausbildungsordnung. Es sind *keine originär fachdidaktischen Kriterien* wie politisch-moralische Urteilsfindung, Konfliktanalyse, soziale Perspektivenübernahme etc. Sicherlich muß bedacht werden, daß über die Sachanalyse und didaktisch-methodische Analyse erhebliche Anteile politikdidaktischen Wissens einfließen sollen¹⁸. Indessen verdeutlichen bereits die verwendeten Begriffe, daß der Fachleiter über kein genuin politikdidaktisches Planungsmodell verfügt¹⁹. Darauf deutet auch die Auswahl der Kriterien für die Durchführung hin, die sich an einem allgemeinen Artikulationsschema und am Lehrerhandeln orientieren. Die Handlungsablaufanalyse richtet ihr Augenmerk mehr auf die Ergebnisse und Transparenz der Strukturen als auf die Verwirklichung einer fachdidaktischen Idee. Der Umgang mit Handlungsproblemen ist ebenfalls deutlich markiert. Insofern stimmen Fachleiter D und B in ihrer Selbstreflexion tendenziell überein.

Gleichwohl verfügen die Fachleiter über politikdidaktisches Berufswissen, was folgender Befund einer anderen Befragung²⁰ von Fachleitern zeigt: Dort wurden Fachleiter um die Begutachtung einer Stunde gebeten. Dabei führten sie neben denselben allgemeinen Kriterien durchaus eine Vielzahl fachdidaktischer Kriterien ein. Gleichwohl wurde aber in den Analysen dieser Fachleiter deutlich, daß sie sich bei der Bewertung der Stunde — nicht bei der Analyse und Beschreibung ihrer einzelnen fachdidaktischen Komponenten — überwiegend vom Ertrag der Unterrichtskommunikation und der Beurteilung der Person der Lehrerin leiten ließen. Bezieht man diese Befunde in die Interpretation der Interviewpassagen mit ein, so wird Übereinstimmung in einem Punkt deutlich: Für die Bewertung kommen dominant *allgemeindidaktische und verhaltensbezogene Kriterien* zum tragen.

Der Verbesserung politischen Unterrichts dient ein solchermaßen strukturiertes Professionswissen kaum, denn das dominant professionstypische Reden über Politikdidaktik im Fachseminar und die Dominanz allgemeindidakti-

scher Kriterien bewirken möglicherweise die Theoriefeindlichkeit und -abstinenz mit. Vielmehr muß der *Austausch zwischen den Wissensformen*, der offensichtlich viel zu gering ist, intensiviert werden. Dies kann z.B. in gemeinsamen Analysen von Unterrichtsstunden geschehen, die dem Abgleich und Austausch der Wissensbestände dienen²¹. Dabei darf aber „die Differenz zwischen wissenschaftlicher Perspektive („Erkenntnis“) und handlungspraktischen Problemlagen („Gestaltung“)“ nicht eingeengt werden, „da ansonsten Wissenschaft ihre kritische Funktion verliert“²².

Anmerkungen

- 1 Befragt wurden 1992 drei Fachleiter aus dem Bereich des Gymnasiums und einer aus dem Bereich Berufsschulen in etwa zweistündigen offenen Interviews. Die Fachleiter arbeiten alle an Schulen und Seminaren in Nordrhein-Westfalen. Die Auswertung aller Interviewprotokolle nach einem hermeneutischen Verfahren soll später vorgelegt werden. Die folgenden Beispiele resümieren lediglich illustrativ erste Eindrücke und Tendenzen. Die hier vorgelegten Ergebnisse sind daher vorläufig. Sie wurden auf einer Fachtagung der Bundeszentrale für politische Bildung im September 1992 erstmalig vorgetragen.
- 2 Modelle unterschiedlicher Wissensformen unter politikdidaktischer Perspektive finden sich in: Georg Weißenö, Forschungsfelder und Methoden einer empirisch arbeitenden Politikdidaktik, in: Wolfgang Sander (Hrsg.), *Konzepte der Politikdidaktik. Aktueller Stand, neue Ansätze und Perspektiven*, Hannover 1993, S. 246; Tilman Grammes, Die Trägerfunktion des Materials. Vorüberlegungen zu Planungsdidaktiken von Lehrern, in: Tilman Grammes/ Georg Weißenö (Hrsg.), *Sozialkundestunden. Politikdidaktische Auswertungen von Unterrichtsprotokollen*, Opladen 1993, (im Druck).
- 3 Hermann Harms/ Gotthard Breit, Zur Situation des Unterrichtsfachs Sozialkunde/ Politik und der Didaktik des politischen Unterrichts aus der Sicht von Sozialkundelehrerinnen und -lehrern, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung*, Bonn 1990, S. 143.
- 4 Ebenda, S. 16.
- 5 Zur Untersuchung von Alltagstheorien von Schülern aus politikdidaktischer Sicht siehe Georg Weißenö, *Lernertypen und Lernerdidaktiken im Politikunterricht. Ergebnisse einer fachdidaktisch motivierten Unterrichtsforschung*, Frankfurt 1989.
- 6 Heiner Drerup/ Ewald Terhard (Hrsg.), *Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten*, Weinheim 1990, S. 9.
- 7 Gerade in Nordrhein-Westfalen ist dies im Zuge der Curriculumrevisionen angestrebt worden. Danach sollten z.B. „Lehrer und andere Adressaten imstande sein, Verfahren technologischer Rationalität als solche zu erkennen und (...) zu beurteilen“, indem sie „Theoriekompetenz“ erwerben. Walter Gagel, *Sicherung vor Anpassungsdidaktik? Curriculare Alternativen des Politischen Unterrichts: Robinsohn oder Blankertz*, in: Rolf Schörken (Hrsg.): *Curriculum Politik. Von der Curriculumtheorie zur Unterrichtspraxis*. Opladen 1974, S. 34.
- 8 Hierbei handelt es sich um eine Rechtsverordnung des Kultusministers gemäß § 17 Abs 5 Lehrerausbildungsgesetz.
- 9 Peter Zedler, Zur Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens im Bereich von Bildungspolitik und Bildungsverwaltung, in: Eckard König/ Peter Zedler (Hrsg.), *Re-*

- zeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern, Weinheim 1989, S. 77.
- 10 Eckard König, Beratungswissen — Beratungspraxis: Rezeption sozialwissenschaftlichen Wissens in der Beratung, in: Drerup/Terhard (Anm. 6), S. 106.
 - 11 Erste empirische Hinweise aus der Interpretation transkribierter Unterrichtsprotokolle deuten oft auf einen unpolitischen Unterricht hin. Siehe hierzu z.B. Walter Gagel/Tilman Grammes/Andreas Unger (Hrsg.), Politikdidaktik praktisch. Mehrperspektivische Unterrichtsanalysen. Ein Videobuch, Schwalbach 1992; Grammes/Weißenö (Anm. 2).
 - 12 Bernd Dewe/Frank-Olaf Radtke, Klinische Soziologie — eine Leitfigur der Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens, in: Ulrich Beck/Wolfgang Bonß, Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Frankfurt 1989, S. 53.
 - 13 Diese Problemdeutungen finden sich des weiteren in der sog. Ratgeberliteratur und in Stundenblättern wieder, die für die Verlage ein noch lohnendes Geschäft sind.
 - 14 König/Zedler (Anm. 9), S. 14.
 - 15 Vgl. Breit/Harms (Anm. 3), S. 144.
 - 16 Möglichkeiten spezifisch politikdidaktischer Planungskriterien finden sich bei Gotthard Breit, Grundzüge eines Planungskonzepts, in: Sander (Anm. 2), S. 37-54.
 - 17 Bernd Dewe/Wilfried Ferchhoff/Frank-Olaf Radtke, Das „Professionswissen“ von Pädagogen, in: Dies. (Hrsg.), Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern, Opladen 1992, S. 84f.
 - 18 Um hierüber genaueres zu erfahren, müßte man die Pläne von Referendaren einmal genauer untersuchen. Dies ist bisher ein Forschungsdesiderat.
 - 19 An anderen, hier nicht zitierten Stellen des Interviews wird der allgemeine erziehungswissenschaftliche Kontext dieser Kriterien deutlicher.
 - 20 Georg Weißenö, Aspekte der Planungsdidaktik in der Unterrichtsstunde ‚Bürgerbewegungen‘, in: Grammes/Weißenö (Anm. 2).
 - 21 Hierzu ausführlicher Georg Weißenö, Interpretative Unterrichtsforschung und handlungshermeneutische Fallarbeit als Elemente gemeinsamer Fortbildung west- und ostdeutscher Politiklehrer/innen, in: Bernhard Claußen/Birgit Wellie (Hrsg.), Umbrüche. Politische Bildung im vereinten Deutschland, Hamburg 1993 (im Druck).
 - 22 Ewald Terhart, Pädagogisches Wissen in subjektiven Theorien: das Beispiel Lehrer, in: Drerup/Terhard (Anm. 6), S. 129.